

戦後社会教育職員論の源流

—指導者論から専門職員論へ—

小 林 繁

はじめに

戦後における社会教育職員の専門性をめぐる論点は、当然のことながら、その時々、社会教育行政や社会教育実践の状況に規定され、これまで多様な展開を見てきている。前稿で言及したように¹⁾、戦後の社会教育職員制度の発足は、1951年の社会教育法「改正」による社会教育主事の市町村設置の義務づけ規定以降と見てよい。しかし社会教育という営為は、人間相互の働きかけの関係を内に含んだ自己教育として成立することから、社会教育活動の組織化における学習条件の整備や学習内容の編成にかかわる人々の性格や役割に対する関心は、制度的整備以前から実践と研究における一つのテーマとして設定されていたのである。それが後述するような社会教育指導者論であり、社会教育職員の問題は、その指導者論の中にいれば未分化な状態で内包されていたということができよう。

つまり50年代における社会教育職員論は、社会教育指導者論の中に包摂される形で存在し、それゆえ職員固有の性格や役割についての関心は明確ではなかったのである²⁾。それは、1959年の三井為友の論文「社会教育職員論」の中で、「社会教育職員という用語は、あまりききなれない」³⁾と述べられているところからもうかがえる。この論文では、主に社会教育主事と公民館主事からのアンケートにもとづいた社会教育職員の現状が報告され、とりわけ制度的未整備に起因する職場条件の劣悪さとそうした中で献身的に活動している社会教育主事の姿が紹介されているが、職員

の専門的な役割や性格についての体系的な分析がなされているわけではない。このように、社会教育職員の性格や役割に関するテーマが明確に設定されていない背景には、職員の職務条件が法制度的に確立していないという状況が横たわっていたのである。

ようやく1959年の社会教育法「改正」によって、「社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える。」（社会教育法第9条の3）とされる社会教育主事の数が増大するとともに、合わせて社会教育施設、とりわけ公民館の増設にともなって公民館主事の数も増大することにより、社会教育職員に対する関心が高まっていくことになる。しかしながら、こうした職員数の増大にともなう社会教育職員研究の本格的展開を60年代以降に求めるとしても、そうした研究の源流をなすのは、以上のような社会教育指導者論の系譜にあるのではないと思われるのである。

本稿では、戦後社会教育職員論の原初的論点がこうした50年代における社会教育指導者論の中に胚胎しているのではないか、という仮説にもとづき、指導者論においてどのような問題が論じられ、さらにそれが60年代以降の社会教育職員論の論点とどのように連動していったのかを跡づけることによって、今日でも様々に争点となっている社会教育職員の専門性の内実と構造を解明していく作業の一段階としていきたいと考える。そのことは同時に、「戦後の社会教育職員論は、社会教育職員論と社会教育指導者論とが一括された『社会教育の指導者』に求めることができる。し

かし、この社会教育指導者論は職員固有の問題を鮮明にしなかったばかりか、国民の学習権を保障する社会教育実践の担い手としての専門的な力量を創造する力を弱めることになった。」⁴⁾と総括されている50年代の職員論の評価の妥当性を問うていくことにもつながってくるといえるだろう。

(1) 社会教育指導論の系譜

戦後の社会教育指導論は、戦前・戦中の軍隊的管理論にもとづいた、指導―被指導の関係における批判や問題提起を許さない非民主的で強制的な「指導者原理」に対する反省から出発し、戦争直後の「指導者」という考え方への感情的反発や、さらに自由・平等の原則からの過剰な指導者意識や指導者のひきまわしに対する批判に根ざした、いわゆる指導者無用論の時期を経て、民主的な集団運営における指導者やリーダーシップの役割が問題にされてくるという経緯の中で、社会教育活動を進める際の焦眉の課題として意識されるに至る。

とりわけ、当時の共同学習運動においては、生活や意識の上ではまだまだ戦前の状況をひきずり、封建的で非民主的な制度や意識に支配されている地域を、憲法の理念にそって民主的につくり変えていくという国民的課題と結びついて、運動の民主的指導者とリーダーシップのあり方が重要なテーマとしてうかび上がってくることになるのである。

こうした課題認識を背景に、雑誌『社会教育』の1955年1月号では、社会教育指導者論を主題とした特集が組まれ、社会教育における指導者の役割と課題について多面的な検討が試みられている。それらを通貫している問題視角は、戦後復興を文化的・人的側面から支える社会教育活動の要点は「良い指導者」であり、そうした指導者をどのように見出し、また養成していくかということであった。その際とりわけ戦前・戦中への反省から、「指

導者」という用語と概念に対する警戒を基調にしなが⁵⁾、戦前・戦中のイメージを残存させている旧来の「指導者」像を克服し、あらたな民主的指導者のあり方を探ろうとしていた点が注目される。

そこにおいてまず三井為友が、講演会などでの伝達者や素材提供者の性格を問題にし、次のような論点を提唱している。第一に指導者は、被指導者と「身分を同じくする」ものであり、それゆえその両者は「同位同格、同性同年配、同喜同憂であって、意識も生活感情をも共にするものでなければならない」⁶⁾のであるが、しかしながら第二に、そうした外在的同質性にもとづいた上での指導者としての内在的異質性が求められるとしている。それは、何らかの技能・技術の面において優れていると同時に、それを超えた「プラス・アルファ」としての指導者性であるが、しかしそれは従来論じられてきた、生得的とされるような要素ではなく、「技術の中に世界を見出し得た教養」、つまり「技術を全体との関連の中に位置づけていること」、換言すれば、「技術を歴史的社会的現実の課題として把持していること」⁷⁾、そしてこうした「技術」を通して「限りなく人と人とを結合していく真のいみの組織者・編成者であること。いわば無限に組織者の網の目をひろげていく技術をもつということ。そのいみで、明日の世界への洞察と、これを実現する能力と意志とをもつということ」であるという。

このような三井のいわば理念的指導者論を受け、続いて具体的な課題が論じられている。まず、社会教育職員であった斎藤峻からは、学校のPTAや区の青年学級などにおける問題がとりあげられ、旧態依然の「上を向いている、より上層の指導者の方を向いている(中略)指導者のための指導者」⁸⁾や、学習者の主体性を尊重するといいつつ、その実、学習者の要求に即応し、趣味や目の興味関心の充足に傾斜してしまっている「民衆のための指

導者のような型」ではなく、「知識経験に富み、うちとけて話しあいのできるユーモラスな型」、「対等の立場で学びあっている」第三の型」⁹⁾の指導者が社会教育に求められていることが強調されている。

この点について浪江虔は、さらに鋭く問題を提起し、とりわけ農村地帯での指導者の位置と役割は、地域住民の受身的な姿勢、すなわち自分たちの問題について、「今までどういう努力をしてきたのか、どこで行きづまっているのか、自分たちの考え方はどうなのか、そういったものをちっとも述べずに、いきなり遠来の『指導者』からズバリ解決のカギを与えてもらおう」¹⁰⁾という態度の裏返しであり、それが「いつまでも指導権をわが手に握りしめ、大衆を意のままに操縦したがっている」指導者意識を醸成している状況を指摘するのである。したがって指導者は、「よりよい生活を求めて働く民衆自身の間からわき出る」べきであると、原則的論点を明示する。

しかしながら現実には、こうした指導者は現状の中から自然発生的に生まれてこないのも事実であり、ゆえにそのような指導者をいかに養成していくかという点に問題が焦点化されていくのである。ここに、当時のわが国における社会教育をめぐる問題の要点を見ることができる。しかもこのような問題は、官僚的統制にたちむかうはずの民主主義陣営における「押しつけ主義と請負主義」¹¹⁾の中により根深く存在しているという点で、いっそう重要な問題状況を内包させていたのである。

さらに田代元弥は、こうした社会教育指導者の問題を、社会教育主事の役割にひきつけてとらえようとしている点が注目される。すなわち、「指導者なき教育をもって最上となす」を理念としつつも、現実的には、急速な社会変動にともなう教育上のあらたな要求に対して十分な対応が求められており、そしてそうした要求に応えるには集団的な対処が必要となるにもかかわらず、民衆の対処の仕方

は「はなはだ不十分である」ため、「社会教育の指導者は教育指導の専門家であると同時に、共同社会の組織者(コミュニティー・オーガナイザー)たる能力をもっていなければならない」¹²⁾とし、そうした指導者として農業改良(生活改良)普及員や労働行政の機関に所属する人々、福祉事業のケースワーカーなどを例示する。しかしながらそれでは、特別に社会教育の指導者といった概念は不必要になるのではないか。それに対して田代は、教育の本質という観点から次のように答えている。「教育のしごとは文化の全領域にわたる、しかも均衡のとれた内容を用意し、かつそれをつねに発展させて行く方向づけをするにある。このようなしごとは、それに相当する識見と現実の問題点を適切に判断し、かつそれの対策を生活の場において、統合的におさえて行くようにしむける能力をそなえたものでなければできないことである。」¹³⁾と。

とすれば、こうした能力を備えた社会教育の指導者とはどのような存在として措定しえるのか。田代は、社会教育主事や有志の指導者は現状では社会教育(成人教育)の指導者であるとはいいきれず、むしろ「成人教育の場に足をつっこんでいる世話役とでもいうべきものではないかと思う」と述べ、その限りにおいては普及員やケースワーカーと大差はないと論断した上で、あらためて「ほんとうの意味での社会教育指導者」のあり方を問っている。

しかしそこでの要点は、これまでの論者の主張と大差はなく、立場の対等性、生活や生産における一体性が強調され、その上で学習意欲を喚起できるような指導の専門的技術を習得する必要が導き出されているのである。そしてその習得のためには、「あいてのようすを適確に把握する力と、いかなるあいてに対しても忍耐づよく、かつよい雰囲気をもって接し得る精神的な安定ならびに内容の豊富さ」が求められるが、それは被指導者との協

同はもとより、指導者どうしの連携なしには不可能であると結論づけている。

上述のような社会教育指導者論においては、指導者の力量とそのあり方がテーマとなっているわけであるが、そこにおいては、社会教育主事に関する記述は見られるものの、社会教育職員に固有の性格や役割についての立ち入った論及はなされておらず、むしろ他の民間の有志の指導者や教師、他の行政職と並列に論じられている点が特徴となっている¹⁴⁾。

これに対して、こうした指導者の中でも、特に社会教育主事と公民館主事の位置と役割を強調しているのが、福尾武彦、岡本正平共著の『新しい社会教育』（1956年）である。その「新しい指導者は生れる」という章で紹介されている文部省資料「社会教育の展望」の中の、「育ちゆく社会教育の指導者」の項目に掲載されている1958年3月現在の社会教育主事及び主事補の数を引き合いに出しながら、社会教育指導者の貧困＝社会教育主事（補）・公民館主事数の少なさという構図で論が展開されているところに、筆者の基本的モチーフを見ることができるわけであるが、そこでは、このような貧困を生み出している地方教育行財政の問題や地域の社会教育に対する無理解が指摘されている。

その際、「社会教育が、本質的に民衆の自己教育運動である限り、民間団体の指導者が、どのような動きをするかということも、社会教育の指導者の貧困と密接な関係を持っていると見るべきであろう。」¹⁵⁾として、特に青年団や婦人会運営の問題と課題に着目するのである。すなわち、そこにおいては、こうした民間の指導者の保守性とそれを後から支えている「民衆自身の無自覚」があり、それゆえに民衆自身の自覚が必要となるわけであるが、それは自然に成長するものではなく、「兼任であれ、現在村の社会教育の指導者の地位にある公民館主事とか講師とかの人々が、少

しずつでも民衆の中にある悩みやねがいを掘り起こして、そのような自覚を少しずつ成長させてゆくことが、何んといっても大切な問題であろう。」¹⁶⁾と課題を提示する。

以上の問題視角から、全国各地の公民館づくりと公民館主事の専任化の運動を通して「新しい指導者」が生まれている状況に着目しながら、そこにおける指導者に求められる主たる特質を次のようにまとめている。すなわち、まず第一に、「常に民衆と生活を同じうし、民衆から常に学ぼうとするかまえをもつこと」¹⁷⁾であり、そのためには人々の生活の中に分け入り、そこでの要求や願いを聞きとろうとする姿勢が必要であること。そして第二に、指導者は「民衆のさまざまなねがいを掘り起こしこれを深め、広めながら体系化し同時にそれを実践にまで高め得るような民衆の組織者」¹⁸⁾であり、それゆえそのようなねがいを交流し、つなぎ合わせるができるような資質が求められるというものである。

これまで述べてきたように、社会教育指導論にいわば包摂される形で論じられている社会教育指導者の問題は、その位置や重点の置き方に差異はあるものの、それらに共通する論点は、民衆に対して直接指導や助言が期待され、それが求められている社会教育職員のあり方であった。こうした点について、宇佐川満は、50年代における社会教育指導者の概念が「きわめて広範囲に使用され、さまざまな人を指して使われている」¹⁹⁾状況を問題にしながら、「社会教育における『指導者』の本質を理解し、この領域における『指導』の概念を正しく把握するために、まずいわゆるこれら指導者といわれているものを一応整理、類別してみる必要がある」とし、指導者の性格、役割という観点から、それを「社会教育の条件整備者」、「集団活動の組織・編成者」、「学習活動の素材提供者」、「外部指導者と内部指導者」に類別している。そして社会教育職員、とりわけ社会教育主事（補）や公民館

長及び公民館主事は、「民衆に直接接触する現場専任指導者として」²⁰⁾、主に「社会教育の条件整備」すなわち、「民衆の主体的、自律的な教育活動を促進し、その望ましい発展に奉仕するために、社会教育の環境条件を施設し、整備する役割」を担うとされている。

ここにおいてとりわけ注目されるのは、従来指導者として一括され、様々な社会教育指導者の中の一つに位置づけられてきた状況に対して、社会教育職員は他の指導員とは異なり、「社会教育の条件整備」を主たる任務とするということを明示している点である。もちろん宇佐川自身が認めているように、上述のような分類は「形式的あるいは便宜的なもの」であり、現実には一人の指導者がいくつもの役割を同時に兼ねている場合や、分類された性格全てを含んだ総合的役割を期待されている場合もあるということで、こうした分類・整理によって社会教育職員の独自の役割や課題が明確化されたというわけではない。また、施設職員と社会教育主事といった役職の違いも無視されている点からみても、社会教育職員の位置づけとその専門的役割についての掘り下げた論及までは至っていない。

その意味では、これまで触れてきたような社会教育指導者論と基本的に同じ構図の中で職員の問題が論じられているということができるわけであるが、にもかかわらず、社会教育職員の役割を「社会教育の条件整備」という範疇でとらえようとしたことは、人々を直接指導するという意味合いの強かった従来の職員の役割認識に対するとらえ返しの必要性を示唆しているという点で、後述するような社会教育職員の専門性への着目とその追求を試みていく60年代の職員論に連動する視点を提示しているといえるのではないか。そのことはまた、民主的な助言や指導を行う場合にとりわけ「権力と民衆の間に介在する」²¹⁾官制指導者である社会教育主事や公民館主事は、「権力者と民衆側の双方からきびしい監視と

批判にさらされ」ているがゆえに、その役割が重要となる。というのは、このような指導者は「法にのべられている正しい主旨の社会教育を守り、政党支配や中央統制を排除するため、現在公的なものとなっている社会教育の指導原念を再確認し、真剣にこれを追求してゆく努力を怠ってはならないとともに、他方、環境の醸成によって、この民主主義の理念を具体的に実現するための、下からの指導者の成長をたすけ、それによって近代社会の現実的な矛盾を是正する役割を果たさねばならないのである。」²²⁾ (傍点引用者) から、と述べられているように、教育公務員としての固有の性格にもとづく社会教育職員の役割と課題が強調されている点からも読みとることができる。

(2) 社会教育主事の性格と役割に関する 端初的論点

前述したような指導者論の流れに対し、社会教育職員の独自の役割と、その性格にともなう限界についての議論も他方で展開されてくる。それは、社会教育指導者一般の問題に解消できない、社会教育職員、とりわけ法的に位置づけられている社会教育主事の制度と性格に由来する固有の課題として意識化されてくるのである。その点にいち早く言及した津高正文は、職員の自主的研究団体である近畿社会教育研究協議会での議論をふまえ、1955年に「社会教育主事の活動の限界」と題する論文を発表している。そこでは、「いくら個人としては善意に満ち努力を重ねても、行政機構の一翼を荷う社会教育主事(中略)という立場で指導、助言の活動を進める場合には、容易に乗りこえることの出来ない一線があるのではないか。」²³⁾という課題意識を基盤に、行政職員という立場からの社会教育主事のあり方についての問題提起的な考察を試みている。具体的に、社会教育主事が民主的な社会教育実践を組織化していく上での障害と

して、新しい考えや価値を受け入れまいとする地域の伝統的体質、行政機構の中にはびこる大衆蔑視に起因する「過剰な指導者意識」と上司の意向にのみ従う仕事が生み出す形式的助言・指導、一般行政の社会教育事業や行政の独自の役割に対する無理解、中央行政機関によって加えられる社会教育主事への制約、さらにそうした否定的条件を固定不動なものとして受けとめる主事のかまえ、といった問題をとり上げ、こうした状況を打破していくための課題として、主事どうしのつながりを強め、行政内部の民主化と同時に、地域でのねばり強い活動のとり組みの必要性が強調されている。

この津高の問題提起に対して、当時文部省社会教育官であった高橋真照は、津高の社会教育主事の活動を阻害する現状把握の仕方について逐次的批判を行っているが、そこで特に注目されるのは、文部省の担当役人自身が、社会教育関係の公務員の仕事は社会教育主事に限らず、「管理面と指導面と一般事務の面との間が未分化状態にあることが前提となっている」²⁴⁾現状の中で、「社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える」(社会教育法)とされる社会教育主事の専門職としての独自性と役割が確定していない状況を指摘している点である。

こうした問題について、同様に京都府の社会教育主事は現場の状況から言及し、「法に規定された社会教育主事の立場と独自性が、現実において決して明確ではない」²⁵⁾点を、「社会教育主事の役割」について論ずる前に確認しておくべきであるということを強調している。つまり、社会教育主事がその専門的役割を果たすという課題は、その専門職としての制度的確立と密接に結びついているという主張である。と同時に、こうした制度的未確立ゆえに、「時には数百人の人たちを前にして一席喋ったり、学級の講師となって指導したり、また各種団体の事務の世話をしたり(中略)

あるいは個人的な身の上相談から机運びに至るまで、実に幅の広い活動」²⁶⁾をすることによって、何でもしてやらなければならないといった過剰な指導者意識が主事の中に醸成されている状況を切開している。それはすなわち、民衆の自発的活動の条件整備としての「サービスを主眼とする指導と助言」を本務とするはずの社会教育主事が、主観的には善意であっても、その本務を逸脱して仕事を行っているということに対する批判を意味していたのである。

以上のような問題は、社会教育職員の専門職としての制度的保障とその専門的職務の具体的中味の掘り下げという点に焦点が当てられてくるようになるわけであるが、そこにおいて津高正文は、さらに前述の議論をふまえながら問題の整理を行っている。それは、「役人としての制約」の中であって、先に述べたように行政の民主化と専門職としての条件整備を有機的に結びつけた運動の組織化と同時に、主事自らが民衆の生活と意識の中に深く分け入り、「一緒になって問題を掘りおこしていくという活動」²⁷⁾を行っていくという点に集約される。ただここでの議論は、社会教育主事の運動的課題や職務上の基本的姿勢、かまえの問題に論点が傾斜しているため、その専門的な職務内容についての構造的分析にはなっていない。そこに50年代における職員論の一つの到達点と限界が映し出されているわけであるが、ややもすると社会教育主事に一括されていた社会教育職員を、その実態や制度的位置づけの違いにそって「府県社会教育主事、出張所(支局)の主事、市町村社会教育主事・公民館主事」²⁸⁾に大別し、それぞれの独自の性格や役割・課題を明らかにしていくことが必要であるとしている点は、先の宇佐川の主張と並んで、その後の社会教育職員論研究に対する基本的視点を提起したといえることができるだろう。

このような視点は、1959年の社会教育法「改

正」で新しく市には社会教育主事及び主事補が、町村には社会教育主事が必置制となる状況の下で、まず社会教育主事の固有の性格と役割をより明確にする課題としてうかび上がってくることになるのである。雑誌『社会教育』1959年7月号では、「社会教育主事とは何か」という特集テーマを組み、社会教育法「改正」にともなう各地の社会教育主事の質問に答える形で、社会教育主事の身分や職務をめぐる問題がとり上げられている。具体的には、主事が実質的に教育専門職員になるための条件や課題は何か、職場における専門職としての主事と上司である課長や部長とはどのような関係にあるのか、主事の指導・助言とは具体的にどのようなものであるのか、さらに上級機関と主事の関係はどのようなものなのか、といった問題である。それはつまり、これまで述べてきた、公務員であり同時に教育の専門職であるという主事の特性から導き出されてくる問題であり、その後の社会教育主事の専門性をめぐる議論の基調をなす論点であった。それと合わせて、同じく社会教育法「改正」によって、公民館主事が法律上の職制として明記されたことで、その制度的位置づけや性格、役割についてもあらためて問題が提起されることになり²⁹⁾、こうした問題を通貫するものとして「社会教育職員論」というテーマが定立し、60年代以降の社会教育職員をめぐる議論へと展開していくのである。

こうして60年代に入ると、既述してきたような問題状況を背景に、これまでの社会教育の指導者というカテゴリーや問題視角から社会教育職員の固有な役割と課題に裏打ちされた専門性に着目する研究が進められてくる。そうした研究のテーマ・関心は、それまでのいわば未分化で混在した状況の中から大きく二つの流れと方向を形づくっていくことになるのである。その一つの流れは、社会教育職員の公務員という性格に起因する特有の課題

を、特に専門職としての制度的未確立という点でとらえ、その確立にむけての運動と連動させながらその専門的役割を問うていく視点である。もう一つは、現実の法制度の未整備の問題に言及しながらも、基本的にはそうした制度を前提とし、社会教育法等に規定されている社会教育職員の専門的役割についての法解釈にもとづく、いわば技術論的な視点であり、先の『社会教育』の特集テーマで論じられた論点に通ずるものである。こうした二つの流れが、それ以降の社会教育職員の専門性に関する研究におけるスタンス及びテーマの設定やアプローチにおける違いを顕在化させながら現在に至っているという点を考える時、50年代後半から60年代前半の議論は、その後の社会教育職員論の分岐を形づくっていく基本的論点を提起したということがいえるのではない。以下では、主に前者の流れに着目し、——後者については次稿に譲る——そこでの議論の展開を見ていくことにしたい。

(3) 社会教育職員論への着目

——その性格と役割をめぐる——

社会教育職員に固有な性格にかかわる課題をとらえようとするアプローチは、特に公務員という性格のもつ限界をどのようにとらえるか、という点に主たる焦点が当てられてくる。それは、国家権力の末端に位置する役人である職員が、個人の内的自由で裏打ちされた人々の学習・文化活動にどのようにかかわるのかという課題に集約されるだろう。つまり、社会教育職員といえども行政機関の中に位置し、公権力の一端を担うという性格からまぬがれることはできないということと、他方、国民の自主的で民主的な学習・文化活動を援助する役割が課せられていることとの間には、容易に止揚されない矛盾が内在しており、それゆえに職員がどのような立場に立つのかが鋭く問われてくるというのがその要点

である。とりわけ、50年代後半から60年代の前半にかけては、安保闘争に代表される政治的問題が国民的関心事となり、国家権力・公権力の存在とその力がかなり意識的にとらえられていた状況を想起する時、いきおい公権力の末端に位置し、同時に国民の学習権保障という社会教育行政の役割をになう社会教育職員の位置と性格が否が応でも問題にされてくる背景が横たわっていたのである。

この点について福尾武彦は、社会教育主事を国家権力の末端に位置づけることで、主事と国民を対立的にとらえようとしているといった公民館主事からの批判に答える形で、社会教育職員の問題を矛盾の中にあるという状況認識から問うていく視点を提起している。すなわち、教育委員の公選制から任命制への転換に象徴される教育行政の民主化の後退という状況のもとで、「主事は権力の末端にありながら、活動そのものが国民の要求を尊重させざるを得ない位置にあり、したがってそれ自身に矛盾を含んだ立場にある」³⁰⁾ことを自覚しなければならない点を強調するのである。さらに、こうした社会教育職員固有の性格から生じてくる矛盾の自覚化とその「自己否定」がなければ、「過剰な指導者意識」が醸成されてくることの危険性を警告する。そして、こうした矛盾を国民の立場に立って克服していく課題を主事の生き方や姿勢の問題としてとらえ、国民とともに生きるという立場から地域住民の生活と学習の要求を、その背後にある政治や経済のしくみと結びつけながら把握し、同時に職員自身の専門職としての制度的保障を運動的に進めていく必要性を指摘している。

また、このような社会教育職員の置かれている矛盾状況を、横山宏は社会教育主事の専門性の確立という視点からとらえ、その専門性は官僚的性格と明確に対立することを強調する。そして主事が専門職として有すべき専門性を医師に代表される科学者の中にその典

型を求め、それが「自分自身の判断、自主的かつ積極的な活動によって、発露されるもの」³¹⁾であり、しかも「主観的ではなく、客観性・合理性」をもつと同時に、それは具体的な技術や知識にわい小化されるものではなく、「なんのために、誰のために、専門家としての腕をみがき、知識を求めるか」³²⁾というスタンスの問題、生き方の問題としてとらえていくことが必要であるとしている。

このような問題視角から社会教育職員の専門的役割を問おうとする時、これまでの社会教育指導者としての職員とりわけ社会教育主事というとらえ方に対する疑問が提起されてくるようになるのである。例えば波井崇也は、「社会教育主事は指導者か」³³⁾というタイトルで、この問題を正面から問い、これまでの社会教育主事の性格や役割に関する議論をめぐる課題を整理している。そこでまず、指導者は当該の集団内部のメンバーから生まれてくることを原則とすれば、社会教育主事が指導者であるというとらえ方は「民衆自身が主体的にとりくむ活動においては、間違っていることになる」³⁴⁾と論断する。そうであるとすれば、社会教育主事の位置と役割は何か。そこで彼は、社会教育法に記載されている主事の職員規定の吟味の必要性を強調し、とりわけ同法第9条の3の「助言と指導」が法的にどのような行為を指しているのかが不明確であることを問題にする。そしてそれが歴史的には、「指導」よりも「助言」に力点が置かれ、'lead'よりも'suggestion'や'consultant'の意味に近いことを跡づけている。すなわち、主事の「助言と指導」という行為は、「ある問題について当事者となる、あるいは主体となることがないまま、その問題の解決に参与する立場をさしている」³⁵⁾のであり、それゆえきわめて限定された内容を有するものとされていたという認識である。

また、社会教育主事が専門職であると規定されていることは、行政機構の中にあっても

専門職にふさわしい独自性、自律性と特別の地位が保障されることを意味し、それは社会教育法制定当時の文部省の見解とも一致していた。しかるに文部省は、その後この見解をひるがえし、行政機構の末端としての主事の公務員の性格を強調することによって³⁶⁾、前述したように、主事はその性格の矛盾をかかえ込むことになるのである。こうした流れをおさえながら波井は、社会教育主事の基本的性格を「民衆の学習を援助する専門家」と規定し、その専門的職務内容を、「民衆の要求にそって学習計画をたて、学習形態を編成する」、「学習の素材を提供する」、「学習の発展を援助し、その結果を総括する」、「学習内容についての専門家を再訓練する」³⁷⁾という4点にまとめている。それは、これまで往々にして学習内容の専門家でありその伝達者（例えば講師として）とされてきた社会教育主事の職務内容を明確に否定することを意味していた。

しかしながら現実には、こうした専門的職務に見合う職場条件にない中であって、主事自身がその条件づくり、すなわち専門職に見合う地位を確立するための努力が必要であることが同時に強調される。それが、労働者としての職務条件の改善に取り組むための労働運動の組織化の課題として位置づけられてくるのである。そこでは、社会教育主事の専門的職務の内実を追求していくことと、その内実を具体化させるための条件整備をしていくこととを統一的にとらえていく課題そしてそのための基本的論点が示されており、それは先の福尾の立論と重なってくる。

さらに以上のような論点を社会教育職員の専門性という主題にひきつけて論を展開したのが、『月刊社会教育』の1963年1月号から3月号に掲載された津高正文の「社会教育職員の専門性について」と題する論文であった。この論文は、社会教育職員論の学説的位置づけから見て、そのテーマと方法論における先

駆的意味を有しているものとしてとらえられており³⁸⁾、いわば50年代からの社会教育職員論の到達点を示しているとともに、60年代以降の職員論研究の基本的方向を提示しているという点において、一つの画期をなすものであると思われる。以下この津高の議論にもとづいて、これまでの職員論研究の論点を跡づけ、そこから60年代後半からの職員論研究の展開をとらえていく基本的視点と課題を導出することによって、小論のまとめにかえたい。

(4) 社会教育職員の専門性をめぐる議論の展開——津高正文の専門性論の位置——

まず津高は、社会教育の専門職員として社会教育主事、図書館司書、博物館学芸員をあげ、その職務内容が法的に「専門的」と定義されているが、司書、学芸員に比べ、社会教育主事は「専門的技術的な助言と指導を与える。」と規定されているのみで、その専門性の内容がきわめてあいまいであること、さらに都道府県社会教育主事と市町村の主事では、その職務内容の分化が現実的に進んでいるにもかかわらず、資格や養成という点で依然として未分化な状態にあるため、それらの専門性を厳密に確定していく上での障害になっていること、それに加え社会教育主事に比べ公民館主事の専門職としての法的規定がなされていない点は、実際の状況からみて現実にそぐわないことなど、これまでの社会教育職員の制度的問題を摘出する。そしてそうした問題を打開していくための基本的視点を、関係法規の解釈のワク内だけでは職員の専門性の内実にはふみ込めない点を指摘した上で、「法規が明らかにしている社会教育主事の職務内容を出発点として、専門性の内容を明らかにすると同時に、それが現実の諸条件の中で保障されるスジミチを見通す」³⁹⁾という点に定めるのである。

この視点は、全国各地の社会教育実践において、法規上の形式的な専門職規定に安住す

ることなく、その内容に対する問い返しと、専門職としての実質的確立を志向する職員の組織的運動に依拠しながら提起されているという意味で、現実的基盤を確保している。それはいわば、先に福尾が提示した社会教育職員の矛盾の打解の方向性を、教育基本法、社会教育法の理念にもとづいて市民の学習権を保障する社会教育行政の民主的運営と、職員の専門職としての自由、自主性を中軸とした身分保障の確立を有機的に結びつけながら、その職務を遂行していくところに求めたということもできるだろう。すなわち、「市民の自由な学習の権利を保障すること、その一環として職員の助言・指導の活動の自由を保障することこそ、正しい意味での（社会教育行政の一引用者注）政治的中立であると認識なおされる」⁴⁰⁾（傍点引用者）ということである。

続いて津高は、こうした市民の学習権を保障する社会教育主事の専門的力量はどのように形成されるのかという問題視角から、社会教育主事講習の実態に着目し、その講習が、専門的技術といった形式的条件は提供しているが、「専門家にふさわしい力働を保障してくれるか」⁴¹⁾という点では疑問だとした上で、あらためてどのような条件のもとでそうした「力働」が養成されるかを問うている。その際、こうした職員の資質・能力を住民の学習活動の「組織者」に求めるという点を確認した上で、そのような資質・能力が「近代的な社会教育方法・技術」すなわち、近代的な討議方法や視聴覚教材の活用法、レクリエーションなどの指導法等の習得にわい小化されている点を問題にしながら、急速な社会変動の中であって、学習の「組織者」としての役割を社会教育職員がになうとすれば、そうした方法・技術以上に、社会の変化発展を見通す力、「壮大な未来へのヴィジョン」⁴²⁾が不可欠であると結論づけている。というのは、住民の組織化は一人一人の住民の要求の結合・発展によって進められるわけであるが、その

ためには「もろもろの要求の中から、より基本的な要求（中略）歴史をすすめる力となるような要求を見分けるかが必要である」から。それは、前述の三為の指導者論や波井の教育内容の編成者としての社会教育主事の役割規定に通ずる論点であるということができる。

それでは、このような「未来へのヴィジョン」にそって住民の要求の中からより基本的な内容を選び出し、それを教育的に編成する力はどうようにして養成されるのだろうか。それは「必然的に、科学・技術・文化の広い範囲にわたって、現在の世界が到達している成果を、しっかり身につけること」⁴³⁾であるという。そしてそのための条件として、不断の研修の機会が保障されるべきであり、そこで他の行政の専門職員（例えば農業改良普及員や社会福祉主事、婦人相談員など）や各分野の専門家などとの交流を通して、自己の視野を常に広くしていくことが求められるとしている。

以上のような論点をふまえた上で、津高は都道府県社会教育主事と市町村の主事との関係に言及し、その両者の間に「助言・指導の専門的な職務内容で判然とした区別があるわけではない」⁴⁴⁾と論断した上で、バックアップという教育専門職としての横のつながりに支えられた機能を強調するのである。さらに市町村社会教育主事と公民館主事との関係についても触れているが、そこでは両者の「職務内容の本質的な違いを今直ちに指摘することはむずかしい」⁴⁵⁾と述べ、職務の対象となる地域の広さの他には、職務内容の相違は見られないと結論づけている。そして、市町村の状況に応じて両者の設置形態は多様であるがゆえに、むしろ「中学校区に比肩できるような公民館区を創り上げる」⁴⁶⁾ことによって、現実社会教育主事と公民館主事のそれぞれの専門性の内実と両者の関係が明らかになるのではないか、という形で問題を先送りしている。この問題は周知のように、その後の公民

館等の社会教育施設の普及や派遣社会教育主事制度の発足などによる公民館主事及び社会教育主事の拡充等を通して、焦眉の課題となっていくのである。

<注>

- 1) 小林繁「社会教育職員の専門性に関する序論的考察」、『明治大学社会教育主事課程年報 No.1』, 1992年。
- 2) 50年代の社会教育に関する専門書、学術書の中で、社会教育職員の問題を項目としてかけ、その性格や役割についての掘り下げた考察がされているものはほとんど見あたらない。例えば中島太郎『社会教育行政論』(有斐閣, 1955年)では、地方公共団体の社会教育行政機構を論じたところに、行政の任務から導出される社会教育主事の重要な役割についての指摘はあるものの、その具体的な職務内容の論述はなされていない。
- 3) 三井為友「社会教育職員論」、『月刊社会教育』1955年4月号, P. 8。
- 4) 上田幸男「社会教育施設・職員の理論」, 小林文人・末本誠編『社会教育基礎論』, 国土社, 1991年, PP. 67-68。
- 5) この点について、三井為友は次のように述べている。「いままた指導者という語が復活してきた事実のかけには、大量の戦争責任追放解除が大きな原因をなしているように見える。戦争責任をもった単語もまたいつのまにか頭をもたげたわけである。どこからとか、いつからとかという区切りもなく、いつのまにか、自然に復活してきたところに、この言葉への忘れられた警戒心が読み取られるものである。」(『社会教育』, 1955年1月号, P. 13)
- 6) 同上, P. 17。
- 7) 同上, P. 18。
- 8) 斎藤峻「都市の社会教育をになう人々」, 同上, P. 20。
- 9) 同上, P. 18。
- 10) 浪江虔「早く指導者でなくなることがよい

指導者である」, 同上, P. 23。

- 11) 同上, P. 26。
- 12) 田代元弥「成人教育の指導者をどうするか」, 同上, P. 33。
- 13) 同上, P. 34。
- 14) この点については、文部省のとらえ方も基本的に同じであり、1959年に社会教育法施行10周年を記念して同省が全国に配布した『わが国の社会教育』という冊子に次のように記述されている。「社会教育の指導者には、教育委員会の社会教育主事・社会教育主事補、公民館の主事、図書館の司書・司書補、博物館の学芸員・学芸員補、青年学級主事、青年学級講師・講師補佐、社会教育委員、青少年指導員などの社会教育関係職員のほか、体育指導員、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・大学・各種学校の教員、民間の有志、青少年、婦人団体など社会教育関係団体の役員幹部等が含まれます。
- なお、このほかに、国や都道府県等で、農業改良・生活改善、保健衛生、労働教育、児童福祉、少年補導などの業務に従事している職員も広い意味の社会教育関係の専門技術指導者といえましょう。」(P. 134)
- 15) 福尾武彦、岡本正平共著『新しい社会教育』, 新評論, 1956年, P. 97。
- 16) 同上, P. 100。
- 17) 同上, P. 104。
- 18) 同上, P. 108。
- 19) 吉田昇、田代元弥編『社会教育学』, 誠信書房, 1959年, P. 222。
- 20) 同上,
- 21) 同上, P. 228。
- 22) 同上,
- 23) 津高正文「社会教育主事の活動の限界」, 『社会教育』1955年12月号, PP. 49-50。
- 24) 高橋真照「社会教育主事の役割」, 『社会教育』1956年5月号, P. 56。
- 25) 米田穰「社会教育主事の役割」, 『社会教育』1956年6月号, P. 5。

- 26) 同上, PP.5-6。
- 27) 津高正文『社会教育論』, 新元社, 1955年, P.232。
- 28) 同上, P.236。
- 29) 社会教育法の「改正」をうけ, 当時文部省社会教育局社会教育施設主任官であった吉里邦夫は, 公民館主事の性格を「一般職の地方公務員」, 「公民館事業の実施の具現者」, 「教育機関に置かれる職員」, 「一定の資格を要件とする専門職ではない」, 「身分の安定を保障されるとともに地方公務員法によるいろいろの義務をはたさなければならない」と規定しているが, こうしたとらえ方については, とりわけ専門職の理解をめぐる批判が出てくることになる。(「公民館主事の職務と身分関係について」, 『社会教育』1959年7月号)
- 30) 福尾武彦「主事のたちばと生き方」, 『月刊社会教育』1960年6月号, P.22。
- 31) 横山宏「社会教育職員の専門性について」, 『月刊社会教育』1961年6月号, P.26。
- 32) 同上, P.27。
- 33) 『月刊社会教育』1962年3月号。
- 34) 同上, P.63。
- 35) 同上, P.64。
- 36) 波井はここで, 1959年の社会教育「改正」後の文部省社会教育課長の次のような社会教育法解説の内容を引き合いに出している。「社会教育行政事務の運営上, 専門的教育職員としての職員教育主事の特長性は尊重すべきであるが, 社会教育主事も教育委員会事務局職員であるから, 地方公務員法第三十二条の規定に基づき, 教育長, 課長等上司の職務上の命令に忠実に従わなければならないことはいうまでもない。」(宮地茂『改正社会教育法解説』, 1959年, P.79)
- 37) 前掲『月刊社会教育』1962年3月号, P.68。
- 38) 例えば宮坂広作は, 社会教育職員論というテーマで書かれた論文の中で「ごく初期のものに属するという点で, 学説史的な興味から注目されるだけでなく, テーマに迫る方法論の上でも, 結論がきわめて示唆的であるということからも, こんにち再検討に値する重要性を持っている。」と評価している。(「社会教育職員専門職化論の批判的再検討」, 『東京大学教育学部紀要』第19巻, 1979年, P.83)
- 39) 『月刊社会教育』1963年1月号, P.65。
- 40) 同上, P.66。
- 41) 『月刊社会教育』1963年2月号, P.56。
- 42) 同上, P.57。
- 43) 同上,
- 44) 『月刊社会教育』1963年3月号, P.50。
- 45) 同上, P.51。
- 46) 同上, P.52。